

Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero

Four years of interactive groups: case study of a pioneer school

IVÁN ORTEGA PALACIOS¹

ivan.ortegap@alumnos.unican.es

CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ

carmen.alvarez@unican.es

Universidad de Cantabria, España

Resumen:

El objeto de este trabajo es conocer el balance que hacen del desarrollo de una innovación escolar sus propios protagonistas, tras cuatro años de implementación. Se trata de un estudio de caso realizado con metodología cualitativa en el primer centro educativo de nuestra región (Cantabria) que se inicia en el desarrollo de una práctica propia de las Comunidades de Aprendizaje: grupos interactivos. A través de entrevistas en profundidad con los principales agentes implicados en el cambio indagamos sobre el balance que hacen de la innovación en marcha, realizando un análisis de contenido: proceso de implementación y desarrollo, resultados y satisfacción. El balance muestra que la innovación ha merecido la pena porque ha mudado las formas de trabajo de esta escuela generando una gran satisfacción para todos y una mejora sustancial en asuntos tan relevantes como la motivación, la convivencia, la inclusión y la participación para toda la comunidad educativa.

Abstract:

This study aims to assess students' perceptions of a teaching innovation that has been taking place for the last four years. It is a case study carried out following a qualitative methodology that took place in the first Cantabria school to adopt a procedure typical of learning communities: interactive groups. Through in-depth interviews with the main actors implied in the change of perspective, we enquired about how they assessed the experience by analysing the implementation process, the results and the degree of satisfaction. The results show that this innovation was worth doing because it has changed how this school worked, which has caused great satisfaction for everybody and a substantial improvement in relevant issues such as motivation, conviviality, degree of inclusion, and degree of participation from all the spheres of the teaching community.

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Iván Ortega Palacios. Dpto. de Educación. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria. Avda. de los Castros, 52, Edificio Interfacultativo. 39005, Santander (España).

Palabras clave:

Innovación escolar; grupos interactivos; participación de la comunidad; estudio de caso.

Key words:

School innovation; interactive groups; community participation; case study.

Résumé:

L'objet de ce travail est de connaître le bilan que font leurs propres protagonistes du développement d'une innovation scolaire, quatre ans après leur mise en œuvre. C'est une étude de cas avec une méthodologie qualitative dans le premier centre éducatif de notre région (Cantabria) qui commence par le développement d'une pratique propre aux Communautés d'Apprentissage : les groupes interactifs. Grâce à des entretiens approfondis avec les principaux agents impliqués dans le changement, nous nous sommes renseignés sur le bilan qu'ils font de l'innovation en cours, en faisant une analyse de contenu : le processus de mise en œuvre et le développement, les résultats et la satisfaction. Le bilan montre que l'innovation a valu la peine parce qu'elle a déplacé les formes de travail de cette école en générant une grande satisfaction pour tout le monde et une amélioration substantielle dans des sujets si pertinents comme la motivation, la convivialité, l'inclusion et la participation pour l'ensemble de la communauté éducative.

Mots clés :

Innovation de l'école; groupes interactifs; la participation de la Communauté; étude de cas.

Fecha de recepción: 28-7-2014

Fecha de aceptación: 28-1-2015

1. Marco teórico

El proceso de desarrollar una innovación en un centro educativo siempre es algo complejo, tanto para quienes la lideran como para la comunidad educativa en general, estando este proceso a su vez, sometido a múltiples influencias que pueden provocar su éxito o fracaso: la motivación de las personas implicadas y su formación, la adecuada planificación del proyecto, el clima de centro, los apoyos internos y externos con los que se cuenta, las dificultades que el nuevo planteamiento implica en sí mismo para la escuela concreta en la que se inicia, entre otras (Carbonell, 2001; Imbernón, 2007; Fullan, 2009; Cañal, Travé y Pozuelos, 2011; Hargreaves, 2009; Lukacs y Galluzzo, 2014).

Innovar en la escuela, en todos los casos, requiere formación, pasión por la enseñanza y creatividad (Cañal, 2002). Si en tiempos de bonanza económica generalmente se apuntaba que escaseaban los recursos económicos y personales, en tiempos de crisis como el actual escasean éstos mucho más, siendo evidente también que la motivación

por el cambio disminuye entre los profesionales, que ven ampliadas sus obligaciones mientras sus derechos se reducen y sienten peligrar algunas garantías del pasado propias de un estado de bienestar (Hartley, 2010). Si innovar en la escuela siempre ha supuesto un plus de coraje para las personas que lideran los procesos, actualmente este plus se ha acrecentado con las medidas de ahorro impulsadas desde los gobiernos nacional y autonómico y el clima de desánimo que se vive en el campo educativo. Sin embargo, como plantea Martínez (2012:18), *“hay deseo y posibilidad de transformación”*. Los centros que pese a la negativa situación actual se atreven a apostar por la innovación han demostrado y demuestran un verdadero interés intrínseco por la mejora educativa. No obstante, conviene plantearse a qué precio lo hacen y si corren el riesgo de “quemarse” las personas implicadas, dado que en los procesos de innovación siempre aparecen dificultades, formando parte del propio tejido del cambio que se pretende desarrollar (Imbernón, 2007; Feito, 2011).

En este artículo analizamos una innovación educativa que están produciendo éxito escolar en algunos centros: grupos interactivos (Elboj y Niemela, 2010; Valls y Kyriakides, 2013). Para indagar sobre esta innovación hemos escogido el centro educativo pionero en la implantación de esta actuación en Cantabria.

En España se está desarrollando un proyecto innovador con gran calado en el campo educativo: alrededor de ciento noventa escuelas trabajan como “Comunidades de Aprendizaje”. Es un proyecto de transformación de la escuela con el objetivo de luchar contra el fracaso escolar y conseguir que la sociedad de la información no excluya al alumnado más vulnerable (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Lleva en funcionamiento desde el curso 1995-1996 en diversos centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y Adultos con la intención de conseguir que ninguna persona quede marginada o etiquetada por su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. (Flecha y Puigvert, 2002). Este ambicioso objetivo no se logra de un día para otro, de modo que cabe suponer que las escuelas que se proponen conseguirlo deben esforzarse en ello y superar los obstáculos que vayan surgiendo. Al respecto, no contamos con estudios específicos, aunque a partir de la investigación desarrollada a través del *Proyecto Includ-ed*, integrado del VI Programa Marco de la Unión Europea, se ha puesto en evidencia que la formación de los profesionales para afrontar los cambios y la colaboración con

toda la comunidad escolar con la educación son aspectos muy importantes (Ministerio de Educación, 2011).

Una de las prácticas más extendida en las Comunidades de Aprendizaje son los denominados “grupos interactivos”, una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula. Su objetivo es potenciar el máximo aprendizaje (con especial énfasis en su dimensión instrumental) para todo el alumnado (sea cual sea su estilo de aprendizaje), hacerlo solidariamente y mediante el diálogo entre los miembros del grupo. Su finalidad es intensificar el aprendizaje mediante interacciones dialógicas que se establecen solidariamente entre todos los participantes: niños/as, profesorado, voluntariado, etc. (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Wells, 2001).

Para trabajar mediante grupos interactivos en el aula se proponen varias actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de veinte minutos. Tales actividades están mediadas por una persona adulta, un voluntario de la comunidad (familiares, ex-alumnos, alumnos de prácticas de titulaciones diversas, miembros de asociaciones, ONGs, entidades, vecinos...) que entran a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado y la mejora de la convivencia (Elboj y Oliver, 2003; Barrio, 2005). A nivel organizativo, trabajar mediante grupos interactivos en un centro, implica un cambio a todos los niveles: micro (aulas), meso (centro escolar y comunidad local) y macro (comunidad autónoma, Consejería de Educación, Inspección, etc.) (Álvarez, Larriñaga y Osoro, 2012) y provoca el desarrollo profesional docente (Álvarez, Fernández y Osoro, 2012).

Un aporte a la educación muy innovador e importante de los grupos interactivos es la incorporación de voluntariado al aula: éste está formado por personas con vivencias y formación muy distintas que facilitan aportaciones diferentes a las que pueda realizar el profesorado. Las personas voluntarias aportan creatividad en la realización de las actividades planificadas por el docente, solidaridad, ilusión y búsqueda de nuevas formas de enseñar a través de la colaboración (Valls y Kyriakides, 2013). Cuanto más variado es el grupo de voluntarios más realidades abarca y, en consecuencia, más ricas son las interacciones, provocando un aprendizaje dialógico de mayor calidad (Elboj y Niemela, 2010).

El principio básico de trabajo en los grupos interactivos es el intercambio de conocimientos mediante interacciones verbales entre el alumnado

y entre éste y las personas adultas que están en el aula, y más concretamente con las que están en su grupo. Este intercambio no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el propio alumnado a partir de su propia experiencia. Entre ellos se explican cómo resolver un ejercicio oralmente empleando para ello las explicaciones que sean necesarias. Las ideas que los niños y niñas muestran respecto a un aprendizaje en los primeros niveles suelen ser más ilustrativas que las que puede realizar el profesorado porque emplean un lenguaje más próximo y tienen la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual, suelen explicar a sus compañeros/as mucho mejor los ejercicios (Valls y Kyriakides, 2013). Éstos pueden ser de lengua (comprensión lectora, vocabulario, expresión oral, gramática, ortografía, etc.), matemáticas (geometría, cálculo, resolución de problemas, empleo de fórmulas, etc.).

Un principio básico en estos grupos es la heterogeneidad (en etnia, género, motivación, rendimiento...) de tal manera que se potencie que una interacción variada y solidaria entre el alumnado provocando un aprendizaje mucho más motivador (Elboj y Niemela, 2010). Otro es la inclusión educativa: no se excluye a ninguna persona de los grupos interactivos, tengan éstos el déficit que sea. Se les proporcionan los apoyos que precisen dentro del grupo para lograr el aprendizaje que también están logrando los demás compañeros del aula (Molina y Holland, 2010). Un principio destacado es la solidaridad: es necesario que se establezcan redes de colaboración entre el alumnado con mayor y menor nivel educativo para favorecer el aprendizaje de todos y con las personas voluntarias (Puigvert y Santacruz, 2006). Otro principio es el “diálogo igualitario” (que se opone al diálogo basado con pretensiones de poder), es decir, la interacción que se pretende es aquella que trata de conseguir acuerdos intersubjetivos con las aportaciones de los miembros del grupo en condiciones de igualdad: ningún miembro del grupo debe imponer su punto de vista al resto, sino compartirlo para, entre todos, tomar una decisión compartida (Valls y Kyriakides, 2013). Estos principios no son fáciles de desarrollar en la práctica, por las tendencias e inercias de la institución escolar.

Cuando se comienzan a implementar grupos interactivos en las aulas suelen surgir algunas dificultades en los centros, dado que las formas de trabajo habituales difieren bastante. En este artículo indagamos sobre cómo valora una escuela el proceso de innovación que ha seguido implementando grupos interactivos.

2. Marco metodológico

Para aproximarnos a la realidad escolar los investigadores podemos elegir entre una gran diversidad de métodos de investigación. En ésta hemos optado por el uso de métodos cualitativos porque permiten un acercamiento más próximo a la realidad de estudio y proporcionan una comprensión más profunda sobre cómo las personas implicadas viven los procesos de cambio en la escuela, con el objetivo de entender los procesos de innovar mediante el desarrollo de grupos interactivos.

El diseño específico que adopta esta investigación constituye un estudio de caso (Stake, 2005; Grupo L.A.C.E., 2013). Como ya se ha ido adelantando, se trata de un centro educativo de Educación Infantil y Primaria en proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje que está siendo asesorado desde una universidad de la región. Es un centro de dos líneas con un profesorado joven, situado en una ciudad dormitorio del norte de España. Concretamente, el centro está ubicado en un barrio empobrecido donde la vivienda es más vieja y barata, existiendo en él un pequeño porcentaje de inmigración, dato que se reproduce en la escuela (10% aproximadamente).

El objetivo de la investigación es hacer un balance de la evolución de un centro educativo pionero en una región que se ha iniciado en el desarrollo de grupos interactivos en sus aulas en los cuatro últimos años (en aquellas en las que los profesores-tutores lo han estimado oportuno). El primer año fueron dos aulas, el segundo año lo fueron seis, al siguiente curso repitieron las mismas seis aulas, pero con nuevo profesorado en cuatro de ellas y el último curso fueron ocho). Este centro tiene mucho interés para analizar este fenómeno porque a lo largo de los cuatro años que se lleva implementando el mismo, el profesorado y las personas voluntarias que han colaborado con la escuela han ido variando a lo largo del tiempo por razones diversas, de tal manera que con cada comienzo de curso casi se podría decir que la innovación comienza de nuevo. El equipo directivo y los dos profesores que iniciaron la innovación han insuflado energía al proceso de cambio para conseguir muchos de los retos deseados. En esta investigación, el objetivo principal es conocer la percepción que tienen los implicados sobre la innovación mediante grupos interactivos: el profesorado, el equipo directivo del centro, las personas voluntarias que trabajan en los grupos interactivos y el alumnado.

Por lo que respecta a las técnicas de recogida de información, el

trabajo sigue pautas de orden cualitativo: se ha realizado observación participante en el centro (mediante visitas regulares a lo largo de estos cuatro años) y las aulas (observando el funcionamiento de los grupos interactivos) y se han realizado entrevistas en profundidad con informantes clave representativos de los diferentes colectivos implicados (profesorado, equipo directivo, voluntariado y alumnado). Con el objetivo de triangular los datos también se pasó un cuestionario de satisfacción al profesorado elaborado por los investigadores, las personas voluntarias y el alumnado. Para garantizar la credibilidad de los datos recogidos se han triangulado todos los datos, realizando una triangulación de tiempos, de espacios, de personas y de métodos.

Para analizar los datos, al ser de tipo cualitativo, se han empleado dos estrategias fundamentalmente: (1) la interpretación y (2) el análisis de contenido de todo el material recogido, con perspectiva etnográfica.

- La interpretación ha permitido conocer los contextos concretos de trabajo y las interacciones establecidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El análisis de contenido ha permitido la categorización y la comprensión sistemática y en profundidad de los discursos de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

3. Estudio de caso

Como se sabe, los inicios de todo proceso innovador en la escuela suelen ser duros y del empeño de sus implicados sobre todo, depende el éxito del proceso de cambio. Si es posible hablar de que en los inicios de la innovación todas las personas viven con ilusión el proceso de innovación, también es posible apuntar que hay lugar para la inquietud, sobre todo en el profesorado y el equipo directivo de los centros. Perciben tener ante sí una gran responsabilidad y surgen dudas de diferente tipo. En este estudio hemos indagado sobre algunos de los aspectos más importantes sobre GI, como por ejemplo su proceso de implantación, sus influencias a nivel de convivencia o de resultados académicos, las ventajas e inconvenientes que han podido observar, las problemáticas que suponen desde el punto de vista de su gestión, etc. De esta forma, puede hacerse un balance de cómo una escuela vive la aplicación de grupos interactivos en sus aulas. Para dar cuenta de los resultados los

hemos organizado en torno a cuatro categorías básicas, resultantes de la convergencia del proceso de triangulación:

- Implantación
- Desarrollo
- Resultados (en aprendizaje, motivación, convivencia, inclusión y participación)
- Satisfacción

Implantación

Respecto a la implantación de los grupos interactivos todos los agentes implicados han destacado que todo ello ha supuesto un gran trabajo de organización al equipo directivo y al profesorado y muchas horas de formación y trabajo. Sirvan de ejemplo los testimonios de una tutora y la asesora universitaria:

- “Al principio sí que supone trabajo, porque ser el primer colegio de Cantabria que se lanza a la piscina, aun sabiendo el éxito en otras comunidades autónomas no deja de dar un poco de susto” (Tutora).
- “Les paso documentación para leer, emito informes de cómo veo la evolución de los grupos, resuelvo dudas, escribimos cosas para divulgarlas sobre la marcha de la escuela, etc. Es un no parar cada año” (Asesora universitaria).

Asimismo, todas las personas han destacado que han contado con apoyos internos y externos al centro que han contribuido a que la innovación pudiera florecer. La comunidad educativa del centro no se ha opuesto al cambio, la Consejería de Educación ha visto con buenos ojos el cambio y la Universidad de Cantabria ha colaborado en el proceso.

- “La Consejería siempre lo ha visto de una manera positiva y siempre les hemos invitado a reuniones y lo han visto bien. En cuanto a las familias, también bien” (Directora).
- “No encontramos ningún tipo de problema, todo lo contrario” (Tutora).

Para iniciar el proceso de cambio fue muy relevante el apoyo de la Universidad.

- “Nos reunimos dos veces en la facultad. Luego hubo una visita de la universidad al centro, una visita a una Comunidad de Aprendizaje en Vizcaya y más tarde otras dos o tres visitas en el centro de los asesores hasta que comenzamos a andar, y de esto hace ya cuatro años” (Tutora).
- “Fue nuevo para todos. Exigió de esfuerzo y coraje al principio, pero todos miramos adelante y fuimos avanzando. Creo que salieron las cosas a pedir de boca” (Asesora universitaria).

Desde los inicios, la principal dificultad que se encontró la escuela fue conseguir personas voluntarias para participar en los grupos.

- “La falta de voluntariado es una gran desventaja y yo creo que la única. Ha habido momentos muy difíciles, en los que se ha renunciado a todas las horas de libre disposición para sacarlo a flote” (Tutora).

Esto se debe a que muchas personas de la comunidad tienen miedo de no saber resolver las actividades escolares y quedar en evidencia ante el alumnado.

- “La gente se piensa que si viene a hacer una ficha de matemáticas y no saben los contenidos van a quedar en ridículo con los niños. Hay que potenciar que las familias no piensen que vienen aquí a enseñar, que sepan que vienen solamente a conseguir que seis críos en una mesa, no se maten, no se peguen, no se insulten y además, que intenten hacer los ejercicios entre todos” (Voluntario).

Desarrollo

Poco a poco, la innovación fue creciendo porque se fue valorando positivamente por parte de todas las personas implicadas y se fue extendiendo a más niveles, asentándose.

- “El primer año únicamente se empezó en el nivel de sexto, después, el año siguiente, se extendió a todo el tercer ciclo y se empezó en primero y segundo” (Asesora universitaria).

Para llevar a buen puerto la innovación se requirió de un esfuerzo importante por parte de toda la comunidad educativa no sólo en los inicios, sino a lo largo de todos estos años.

- “Es mucho trabajo. Gestionar los voluntarios en tiempos tan prolongados, porque son meses, es una tarea más y buscar sustituciones y organizarlo te lleva tiempo” (Directora).
- “La evolución en el tiempo es positiva, porque cada vez hemos ido incorporando más niveles. Nos falta segundo ciclo, ese es nuestro reto ahora” (Jefa de estudios).
- “En general la opinión es buena. El voluntario que ya ha estado en grupos interactivos suele repetir. Otra cosa es que es cansado, pero el que algo quiere, algo le cuesta” (Voluntario).

La universidad a lo largo de todos los cursos ha desarrollado un papel destacado, asesorando y evaluando el proyecto.

- “Todos los años se producen varios encuentros presenciales y quizás un centenar por otras vías (teléfono, correo, whatsapp, etc.). Los encuentros presenciales son para hacer formación a personas nuevas (a principio de curso hablamos con voluntariado, profesores...), a mitad de curso o primer cuatrimestre visitamos los grupos y emitimos informes sobre cómo van funcionando y a finales de curso volvemos a valorar la marcha del tema” (Asesora universitaria).

Este desarrollo ha sido posible porque esta práctica ha dado relevantes resultados, que analizamos en el apartado siguiente.

Resultados

Esta escuela ha dado importantes pasos en torno a cinco ejes: aprendizaje, motivación, convivencia, inclusión y participación, sobre todo en los cuatro últimos.

APRENDIZAJE

En relación a los resultados académicos el centro no ha visto aún mejoras claras, pero sí se perciben los efectos de los grupos interactivos en los aprendizajes, al pasar a ser éstos más intensos y estables en el tiempo. 21 de 23 alumnos/as creen que gracias a los grupos interactivos todos sus compañeros, sin excepción alguna, aprenden. Ellos mismos justifican sus respuestas con explicaciones como las siguientes:

- “Porque todos trabajamos en grupo y compartimos nuestros conocimientos. Además, si alguien no entiende algo, se lo podemos explicar sus compañeros”.
- “Porque si estás solo te despistas, pero de esta manera no es tan aburrido y estás atento”.
- “Porque a veces cuando no entiendes algo, te lo explican y atiendes más”.

Para obtener mejores resultados académicos habría que (1) aplicar más actuaciones educativas de éxito, (2) deberían hacerse los grupos en todos los cursos (existe una discontinuidad en el segundo ciclo de Primaria) y (3) el centro debe llevar más tiempo desarrollando el proyecto. No obstante, todas las personas tienen claro que en un período de tiempo más largo, se comenzará a evidenciar de forma clara una mejora en los resultados.

- “A nivel de resultados es un poco difícil sacar conclusiones, porque para eso entiendo que deberíamos tener más continuidad en el tiempo y no existir el lapsus de tercero y cuarto” (Directora).
- “A nivel de resultados la cosa va más lenta, se notará pero dentro de diez o quince años. Sin embargo, después de cuatro años, aunque ves cositas, creo que no son significativas” (Jefa de estudios).

MOTIVACIÓN

Se preguntó a los 23 alumnos/as encuestados cómo preferían aprender y el 87% destacó que prefieren aprender con el apoyo del voluntario o de los compañeros/as (frente a trabajar solo o con el/la maestro/a), mostrando la elevada motivación que hacer grupos interactivos les genera.

- “Los voluntarios son muy majos y nos ayudan en todo” (Alumno).
- “A la cría la encanta, además lo va diciendo: *Mi madre hace esto... mi madre hace lo otro*. Y la pequeña también. Y me pregunta: *¿el año que viene vas a estar conmigo?*” (Voluntaria).
- “Llegan pronto a clase el día que hay grupos. Eso nunca había pasado” (Tutora).

El profesorado y las familias que colaboran en los grupos interactivos también tienen una alta motivación también:

- “Yo siempre tuve altas expectativas con mi alumnado, sino no hubiera decidido ir a la universidad a pedir ayuda. Mis expectativas

son muy altas: no han cambiado para mí. Considero que tienen que llegar a lo máximo posible” (Tutora).

- “No lo dejo porque me motiva. Y, además, me motiva que haya otros padres que lo hagan con mis hijos, entonces, si quieres eso, tienes que hacerlo para con los demás” (Voluntario).

En algunos casos, las familias también se han motivado a estudiar, siendo un ejemplo para sus hijos y para otras familias.

- “Las voluntarias a veces te dicen “me voy a animar a hacer un curso” y eso es a raíz de estar aquí, por lo que también es una forma de que mejoren a nivel personal. Incluso hay una mamá que se va a animar a preparar las oposiciones, así que también les despiertas la cosilla de que empiecen a hacer cosas y de que es importante que sus hijos las vean leer u otro tipo de cosas” (Jefa de estudios).

CONVIVENCIA

Respecto a la convivencia, 20 de los 23 alumnos/as han afirmado que desde que se hacen grupos interactivos, existe una mejor convivencia en el colegio. Se observa más claramente la mejora en convivencia en los grupos difíciles.

- “En el grupo más difícil que tuve se vio claramente que mejoró la convivencia. Esta tutoría nunca había tenido una misma tutora dos años seguidos. De hecho, en un año, tuvo tres maestros distintos. Entonces, al haber estado con ellos todo el ciclo, sí que me dio esa visión de, cómo empiezas y cómo acabas” (Tutora).

No obstante, en el trabajo ordinario en grupos surgen pequeños conflictos entre compañeros/as, pero de escasa gravedad o trascendencia.

- “Les cuesta mucho lo de guardar el turno de palabra, escuchar al otro y esperar a hacer la actividad, pero se va avanzando poco a poco” (Tutora).
- “Empiezan el curso tirándose las gomas, quitándose los lápices, molestándose, y les haces ver que hay que estar más formales y más tranquilos. Entienden que esa es la manera” (Voluntario).

También se ha identificado que el trabajo en grupos interactivos realiza un aporte a la educación en valores del alumnado.

- “Hay voluntarios sin ninguna titulación, que poseen unos conocimientos muy valiosos, o que, incluso sin tener conocimientos, tiene unos valores arraigados muy enriquecedores para la escuela” (Voluntario).

Consideramos que ésta es una gran aportación de los grupos interactivos.

INCLUSIÓN

Otra gran aportación de los grupos guarda relación con la inclusión del alumnado. No se excluye a nadie por razón de género, etnia o nivel educativo, aspecto que también valoran todas las personas implicadas.

- “Los niños de educación especial participan también en estas dinámicas, de hecho, llega un momento en el que están totalmente integrados y dejan de necesitar que yo esté a su lado” (Jefa de estudios).
- “Refuerzas todos los contenidos básicos pero, además, amplías las competencias. Es una medida de educación inclusiva. El hecho de formar parte del grupo, compartiendo y siendo partícipe de una actividad común ya les aporta mucho más que la actividad en sí” (Tutora).

PARTICIPACIÓN

Un aspecto en el que se observan notables mejoras es el incremento de la participación de la comunidad en la escuela.

- “Es una forma de que las familias tengan interés en las cosas del colegio” (Jefa de estudios).

Además de la participación que generan los propios grupos interactivos, cada vez más las personas se van introduciendo en otras fórmulas participativas.

- “Muchas de las personas que se han metido en algo en el centro, luego se han pasado a colaborar en otras comisiones o dinámicas, como si se engancharan” (Directora).
- “Estoy en el consejo escolar, estoy ayudando en todo lo que puedo y esto es muy interesante además, aprendes un montón de cosas y desarrollas un montón de paciencia” (Voluntario).
- “Este año me he metido en el AMPA, estoy con los grupos interactivos, estoy con lo del taller de Plástica también...” (Voluntaria).

Satisfacción

En las entrevistas realizadas, las personas también han reiterado una y otra vez que ese esfuerzo dilatado a lo largo del tiempo merece la pena y que este nuevo planteamiento de la escuela conlleva muchas ventajas y beneficios para toda la comunidad educativa:

- “A nivel metodológico creo que es muy valioso. Me parece más interesante que los niños trabajen en grupo a que solo escuchen a su profesor, me parece valioso que las familias entren a la escuela y que participen activamente, por la satisfacción que los niños tienen” (Directora).
- “Supone complicaciones organizativas y supone un esfuerzo, pero luego ofrece gratificaciones. Yo sobre todo las veo a nivel de apertura al entorno, relación con las familias y atención a la diversidad” (Jefa de estudios).
- “El hecho de estar solo con cinco o seis alumnos, aunque sean actividades de veinte minutos, hace que les saques mayor rentabilidad que en una hora la mayoría de veces” (Tutora).

Una cuestión relevante es el hecho de que el centro se está ganando un mayor prestigio en el barrio y que se habla más de lo que sucede en la escuela en los hogares de las familias.

- “A raíz del primer premio a las buenas prácticas lectoras ha comenzado a venir gente que vive incluso en otras zonas, pero solicita el centro. Entonces eso es alentador” (Tutora).
- “De momento la verdad que... los críos están súper encantados y además a sus madres les dicen: *¡o, ¿tú por qué no vienes?*” (Voluntaria).
- “A ellos les molesta que no haya grupos interactivos y tertulias. En algún período que se han interrumpido o se han acabado antes por no haber voluntarios o por cuestiones de organización sí que se quejan y lo echan de menos” (Tutora).

Las personas voluntarias están satisfechas porque consideran que no sólo el alumnado aprende, sino que para ellos también está siendo una experiencia de aprendizaje, a la par que es gratificante.

- “Debido a mi trabajo, estoy todo el día explicando cosas a la gente, y me cuesta mucho explicar las cosas de otra manera cuando la

gente no las entiende. Y con los críos aprendes bastantes cosas y entre ellas mejoras esto, lo cual me viene bastante bien para mi trabajo” (Voluntario).

- “He recordado de todo, cosas que tenía ya olvidadísimas. ¡Yo me lo paso genial con los chavales!” (Voluntaria).

El único aspecto que deja a la escuela con un mal sabor de boca es el hecho de que haya profesorado en el centro que no se decida a implicarse en ello:

- “Cuando se empieza una innovación no puedes plantearlo como: “esto es ordeno y mando” porque no va a salir bien. Es una cuestión que se tiene que hacer con el claustro de profesores unido, pero cuando no es así, es una tarea de tiempo y de persistencia. A veces los procesos son muy lentos” (Directora).

Asimismo, se ha comunicado esta experiencia en los institutos de la ciudad y tampoco ha surtido efecto.

- “Es interesante saber que mandamos carta a los institutos a los que iban a pasar nuestros alumnos para invitarles a ver las tertulias dialógicas y los grupos interactivos y no nos han contestado de ningún instituto, interés nulo” (Directora).

Una vez comentado el estudio de caso, pasamos a plantear las principales conclusiones del mismo.

5. Conclusiones

Tal y como afirma Carbonell (2000: 24), *“para que una innovación fructifique, requiere tiempo y persistencia”*. Tal es el caso de esta escuela, que lleva cuatro años apostando por fórmulas innovadoras para ofrecer una enseñanza de la máxima calidad a su alumnado.

El proceso de implantación de la innovación y su desarrollo ha sido posible gracias a la implicación y la constancia de las personas implicadas, especialmente del equipo directivo, profesores, asesores y personas voluntarias. No obstante, destaca el hecho de que haya profesores en la propia escuela que aún son reticentes a esta forma de trabajo, cuando todas las personas implicadas la valoran muy positivamente. Tienen que ver en ello dos temores: el miedo a dejar participar en los centros

a personas de la comunidad y el miedo a que esta práctica suponga más trabajo. Ambos temores constituyen dos trabas habituales en los procesos de innovación educativa (Carbonell, 2001; Imbernón, 2007; Fullan, 2009; Cañal, Travé y Pozuelos, 2011; Hargreaves, 2009; Lukacs y Galluzzo, 2014).

Las personas implicadas perciben indicadores de cambio y mejora a lo largo de estos cuatro años en cuatro de cinco campos (en motivación, convivencia, inclusión y participación), siendo mejorables los resultados académicos, si bien es cierto que parece vislumbrarse una mejora en los procesos de aprendizaje debido al empleo de prácticas basadas en planteamientos del aprendizaje dialógico. Las personas implicadas en la innovación consideran que los/as niños/as (y también algunas personas adultas) incrementan sus ganas de aprender y desarrollarse académicamente, generando un contexto de trabajo mejor al que había años antes de desarrollarse esta innovación. También las personas implicadas perciben mejoras en las habilidades relacionales y comunicativas y la educación en valores del alumnado, lo que redundará en una mejor convivencia escolar en los últimos años en la escuela. Todas las personas, sin discriminación, se sienten partícipes de la escuela y de este proyecto y perciben que cada vez sus prácticas son más inclusoras. Por último, también mejora notablemente la participación de la comunidad en el centro educativo. Además, la satisfacción de todas las personas implicadas es muy alta como nos han hecho saber en el proceso de recogida de información y no dudan en continuar con esta experiencia en los años venideros.

Los grupos interactivos suponen una alternativa innovadora que conlleva múltiples beneficios en distintos ámbitos de formación de la persona, promoviendo un desarrollo íntegro del individuo, cumpliendo con los principales objetivos y competencias de la educación. Gracias a esta forma de organización del aula se fomentan valores en nuestro alumnado de una manera real, poniéndolos en práctica, viviéndolos, aprendiendo a través del servicio solidario del alumnado y las personas voluntarias. Se desarrolla el respeto y la tolerancia a otras ideas diferentes, se desarrolla la argumentación y se consigue la inclusión del alumnado, dando entrada a la escuela a personas de la comunidad. Con todo ello, este centro, precursor en el desarrollo de esta práctica en nuestra región, nos viene a demostrar que aunque el actual contexto es muy desfavorable para la innovación, con formación, asesoramiento y voluntad es posible

avanzar. Implementar cambios en la escuela siempre implica ir contra corriente, de modo que tanto ayer como hoy, para perseguir mejoras, no hay que desistir. Con demasiada frecuencia se espera de las reformas faciliten los procesos innovadores, pero no siempre es así. En todo caso, si queremos que la educación mejore, parece evidente que los profesionales del ámbito educativo no deben esperar única y exclusivamente que las posibles soluciones procedan de la mano de la política y sus leyes, sino que el cambio debe partir de los propios centros en sus contextos para dar respuesta a las necesidades del alumnado, profesorado y familias. Deben ser superadas las barreras a la innovación que indica Carbonell (2000). La sociedad ha cambiado y, por tanto, la educación también debe hacerlo para seguir satisfaciendo las necesidades de las personas. A pesar de que son sobradamente conocidos los beneficios de esta innovación gracias a las investigaciones realizadas aún hay muchos centros y lugares en los que se desconocen.

Para concluir el balance del desarrollo de esta innovación en este centro pionero, emplearemos las palabras de un voluntario: *"te dan cosas positivas, te dan cosas negativas, pero al final el balance es bueno y además aprendes, maduras y das pasitos. Seguiré haciéndolo. Mientras pueda, seguiré haciéndolo. Esto será lo último que nos tengamos que quitar. Si no tenemos dos horas a la semana para ayudar al colegio, estamos mal"*.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C., Fernández, E. & Osoro, J.M. (2012). Educational transforming, learning communities and teacher training. *US-China Education Re-view*, 2, 5, 521-527.
- Álvarez, C., Larrinaga, A. & Osoro, J. M. (2012). Grupos interactivos en el colegio. Un cambio en la organización escolar a diferentes niveles. *Organización y gestión educativa*, 10-13.
- Aubert, A; Flecha, A; García, C; Flecha, R; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barrio, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 129-156.
- Cañal, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- Cañal, P., Travé, G. & Pozuelos, F. (2011). Análisis de los obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación en la escuela*, 73, 5-26.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

- Elboj, C. & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive groups. *Revista de psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- Elboj, C. & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (3), 91-103.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Feito, R. (2011). Las dificultades para el cambio curricular en la escuela obligatoria. Una reflexión desde la práctica. *Investigación en la escuela*, 73, 27-40.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1, 11-20.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 101-113.
- Grupo L.A.C.E. (2013). *Los estudios de caso*. Barcelona: Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/33367>
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—an introduction. *Journal of Educational Change*, 10(2), 89-100.
- Hartley, D. (2010). Rhetorics of regulation in education after the global economic crisis. *Journal of Education Policy*, 25(6), 785-791.
- Imbernón (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Lukacs, K. S., & Galluzzo, G. R. (2014). Beyond empty vessels and bridges: toward defining teachers as the agents of school change. *Teacher Development*, 18(1), 100-106.
- Martínez, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Investigación en la escuela*, 76, 7-22.
- Ministerio de Educación (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría general técnica.
- Molina, S. & Holland, C. (2010). "Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación". *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 56.
- Puigvert, L. & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43, 1, 97-112.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.